

HET GEZAG VAN DE LEERMEESTER*

Paul Cobben

1. Inleiding

Als er waarden worden overgedragen, gebeurt dat dan op grond van het gezag dat deze waarden hebben, of op grond van de autoriteit van de leermeester die deze waarden overdraagt? Binnen de zienswijze waarvoor het Verlichtingsdenken model staat draagt de leermeester niet zozeer waarden over; hij is veeleer de verloskundige, die leert hoe de rede gebruikt moet worden om haar te brengen tot de geboorte van de waarden die zij steeds al in zich draagt. Als vruchten van de universele rede zouden deze waarden een *objectieve* (zelfs absolute) status hebben, en pas indirect — door de eerbied die ze afdwingen — van subjectieve betekenis zijn: zowel voor de leerling als voor de leermeester.

Tegen deze opvatting wil ik een aantal objecties in stelling brengen. Hoewel waarden niet buiten de rede om bepaald kunnen worden, kan toch niet volgehouden worden, dat (absolute) waarden slechts aan de rede ontleend worden. Ik zal me hier richten op de overdracht van een *specifieke waarde*. De waarde die ik op het oog heb is het respect voor het menselijke individu, als een wezen dat doel in zichzelf is. In welke zin moet deze centrale waarde van de Westerse cultuur verstaan worden? En welke rol speelt de leermeester in de overdracht van deze waarde?

2. Traditie, Verlichting en het respect voor het individu

Binnen onze cultuur is de waarde van het respect voor het individu, gebonden aan een oorspronkelijke leersituatie: Jezus als leermeester van zijn discipelen. Het gezag dat hier werd uitgeoefend is onmiskenbaar verbonden met het persoonlijke charisma van de leraar. Maar juist dit charisma geeft aanleiding tot de vraag hoe het gezag van de leraar zich hier verhoudt tot het gezag van de waarde die hij overdraagt. De mogelijkheid waarover in de inleiding werd gesproken — uiteindelijk is de leermeester slechts een aanhangsel van de autoriteit die de waarde vanuit zichzelf vertegenwoordigt — is hier niet aan de orde. Het omgekeerde dreigt: heeft de overgedragen waarde voor de leerlingen niet alleen

maar zijn betekenis uit liefde voor de leraar ? En is dat niet desastreus, juist voor de waarde die hier in het geding is : het respect voor het individu ? Kan de individuele integriteit standhouden tegen een charisma waaraan goddelijke dimensies worden toegeschreven ? Dit probleem wordt misschien gerelativeerd door de dood van Jezus. De oorspronkelijke leersituatie wordt daarmee tot een feit uit het verleden, en kan nog slechts levend gehouden worden door de overlevering. Dat schept afstand. De magische fascinatie die de lijfelijk aanwezige leermeester op kan roepen, wordt gesubstitueerd door verhalen die het verloren gegane in herinnering roepen. Door deze objectivering krijgt de leermeester een objectieve plaats. Het accent verschuift van het individu Jezus, naar de herinnering dat er ooit een leermeester geleefd heeft die het respect voor het individu centraal stelde en dit ook daadwerkelijk in zijn leven demonstreerde. Waar de levende confrontatie met de leermeester is weggefallen, kan deze slechts opgeroepen worden in een narratieve taal die zich moet bedienen van algemene kwalificaties. De individualiteit van de leermeester wordt beschreven door de waarden die hij in zijn leven trachtte te realiseren. Hier dreigt wederom een omkering : het gevaar bestaat dat de persoonlijkheid van de leermeester, samen gaat vallen met de waarden die hij nastreeft. Het gezag van de leermeester is dan weliswaar gebonden aan de persoonlijkheid die hij is, maar deze persoonlijkheid is tegelijkertijd van haar individualiteit beroofd. Het gezag van de leermeester beperkt zich tot de waarden die zijn leven representeert.

De distantie waarin de dood van de oorspronkelijke leermeester resulteert, is gebonden aan een nieuwe verhouding waarin de verworven distantie afwezig is. De herinnering aan de oude leermeester wordt gedragen door nieuwe leermeesters die wèl lijfelijk aanwezig zijn. Dit leidt niet zonder meer tot een herhaling van de oude problematiek : de leerling die betoverd wordt door het charisma van de leermeester en daarmee zijn zelfstandigheid verliest. De nieuwe leermeesters hebben het oude charisma niet nodig. Zij beschikken over andere middelen om hun leerlingen in de ban te houden. De waarden die zij overdragen zijn deel geworden van een *algemene* traditie. Zij kunnen hun autoriteit baseren op de algemene macht van de traditie, door zich op te werpen als haar spreekbuis. Voor de leerlingen is daarmee weinig gewonnen. De subjectieve overmacht van een overdonderend charisma, is vervangen door de objectieve overmacht van de traditie. Beide keren gaat dit ten koste van hun integriteit als zelfstandig individu. De overmacht van de leermeester is zo groot dat de leerling zich slechts blind met de leraar kan identificeren. Dit kan ook anders uitgedrukt worden : de leerling heeft niet de ruimte om het gezag van de leraar *als gezag* te erkennen. Het gezag van de leermeester berust eenzijdig op macht.

De notie die tot nu toe node in de uiteenzetting ontbreekt, is die van 'subjectieve vrijheid'. Dat hebben de denkers van de Verlichting goed ingeschat.

Autoritaire leermeesters (ongeacht of ze hun gehoor nu inpalmen met de macht van hun charisma of de macht van de traditie) respecteren de vrijheid van het individu niet en worden daarom ongeloofwaardig als ze desondanks dit respect als hoogste waarde propageren. De leerling die vrij staat tegenover zijn leermeester laat zich noch onmiddellijk imponeren door diens persoonlijkheid, noch door de waarden die hij in zijn persoonlijkheid tot uitdrukking brengt. Tot beide behoudt hij distantie. Dat stelt hem in staat zijn leraar te concipiëren als persoon, die zich onderscheidt van zijn eigen zelfstandigheid. Daardoor kan de leermeester verschijnen als iemand die zich tot zichzelf verhoudt (en niet slechts als leraar voor de leerling). Van belang wordt de wijze waarop de leermeester zelf de beoogde waarde op zijn persoonlijkheid weet te betrekken. Hij is nu leermeester in zoverre hij het respect voor het individu persoonlijk gestalte weet te geven (met name ten overstaan van zijn leerlingen : door deze de ruimte te bieden dit respect op hun persoonlijke manier in te vullen).

De distantie tussen leerling en leraar betekent een 'zakelijker' verhouding. Het gevolg is dat er binnen deze relatie niet automatisch plaats is voor gezag of autoriteit. Welk normatief appèl wordt er nog op de leerling gedaan ? Waarom zou hij zich aangesproken voelen door handelen van de leraar, waarin deze zich primair op zichzelf betreft ? Kants antwoord hierop is de subjectieve autonomie. Als redelijk wezen is iedere mens — zowel de leerling als de leraar — gebonden aan de waarde die oproept tot het respect voor het individu. De rede is een bovenzinnelijke, goddelijke leermeester, waaraan uiteindelijk niemand zich kan onttrekken. In verhouding tot haar leermeester is de menselijke leermeester slechts een afgeleide. De laatste spiegelt de objectiviteit van een goddelijke waarde die innerlijk steeds al gegeven is. Door in zijn leven het respect voor het individu tot gelding te brengen, toont de leermeester de objectiviteit van de innerlijke zekerheid. Hij herinnert aan een waarde die steeds al eigen is aan de leerling, en geeft in zekere zin 'het goede voorbeeld'. Door te tonen dat respect voor het individu in een werkelijk leven centraal kan staan, doet hij een beroep op de leerling om — zij het op eigen wijze — ook in zijn leven gestalte te geven aan deze waarde.

Tegen bovenstaande voorstelling van zaken kunnen drie — samenhangende — bezwaren ingebracht worden, die ik hier formuleer als drie vragen :

1. Wordt de leraar hier niet ten onrechte slechts middel om tot goddelijke kennis te komen ?
2. Is het voor het begrip van een leersituatie niet van belang om te onderscheiden tussen een 'onvolwassen' en een 'volwassen' leerling (welke laatste tot op zekere hoogte zijn eigen leermeester kan zijn) ?
3. Leidt het negeren van het in 2. genoemde onderscheid er niet toe dat, juist waar de over te dragen waarde bestaat uit het respect voor het individu, het resultaat

van het leerproces steeds al verondersteld wordt ? Een leerling die zich zelfstandig tegenover zijn leermeester verhoudt, heeft toch al geleerd wat 'respect voor het individu' betekent ?

In de volgende paragraaf zal ik op elk van deze vragen nader ingaan.

3. Over de eigen waarde van leerling en leermeester als persoonlijkheid

Een leermeester die fungeert als voorbeeld van iemand die respect voor het individu heeft, geldt inderdaad slechts als middel. Hij is slechts een van de vele voorbeelden en daarom inwisselbaar voor anderen. Zijn specifieke persoonlijkheid doet er niet toe, omdat de leraren voor wie hij ingewisseld kan worden een andere persoonlijkheid hebben. De waarde van het respect voor het individu wordt met andere woorden geformaliseerd. Relevant is het *dat* van de persoonlijkheid, niet het *wat*, haar specifieke inhoud. De vraag is of een dergelijke formalisering zinvol voltrokken kan worden. Is het wel mogelijk om open te staan voor de persoonlijkheid van iemand anders binnen een *formeel* gedachte verhouding ? Oog hebben voor iemands persoonlijkheid betekent juist een betrokkenheid op diens unieke individualiteit. De ander is voor niemand inwisselbaar. Een dergelijke relatie kan niet formeel uitgedrukt worden. Dat zou een objectivering betekenen, waarin de ander slechts als vreemde naar voren treedt, als de ander die ikzelf niet ben. In een persoonlijke verhouding wordt deze objectivering overwonnen. Er is een moment van herkenning nodig, iets gemeenschappelijks. In een persoonlijke verhouding staat iets op het spel. Er kan iets verloren gaan dat niet alleen het verlies van de ander is, maar tegelijkertijd zelfverlies. Zonder onmiddellijke eenheid, blind vertrouwen of ongerefecteerd gevoel van verwantschap is er geen persoonlijke band mogelijk. Daarbij laat ik buiten beschouwing hoe deze eenheid begrepen moet worden, of zij bijvoorbeeld wortelt in een gemeenschappelijke leefwereld, of dat zij als *onmiddellijke* eenheid niettemin resultaat is van een communicatieproces.

Waar de identificatie met de ander wordt benadrukt, bestaat het risico van zelfverlies. En zonder zelf valt aan vrijheid en zelfstandigheid al helemaal niet te denken. Dat maakt het van belang om te onderscheiden tussen de leerling als kind en als volwassene. Daarbij doel ik uiteraard niet op de biologische betekenis van dit onderscheid (waar geslachtsrijpheid het criterium is), maar op de geestelijke zin. Een kind is een persoonlijkheid in wording. Het heeft een eigen identiteit, maar ziet dit voor zichzelf nog niet in. In het meest extreme geval vormt het kind een symbiotische eenheid met zijn moeder. Maar ook later kan het kind zijn eigen identiteit niet zelfstandig definiëren tegenover de gemeenschap (gezin, familie, vrienden) waartoe het behoort. Dat ligt anders voor een 'volwassene'. Ook

zijn identiteit is gebonden aan de gemeenschap waartoe hij behoort. Maar hij kan zich zelfstandig verhouden tot de gemeenschap. Hij ziet in dat zijn gemeenschap-pelijkheid met de ander deel uitmaakt van zijn eigen identiteit, maar localiseert zijn zelfstandigheid buiten de gemeenschap. In deze verhouding tot zichzelf kan de volwassene in principe ook zijn eigen leermeester zijn. Hij kan zich al dan niet identificeren met de wijze waarop hij zichzelf zijn leven ziet voltrekken. Iemand die zijn eigen leermeester is, beschikt steeds al over het criterium waaraan het leerproces wordt afgemeten.

Als het leerproces het eigen persoon-zijn betreft, moet de leerling steeds al — in enige vorm — een notie hebben van zijn 'ware' identiteit. En omdat hij deze notie *steeds al* heeft, is zij niet zelf het resultaat van een leerproces; hoogstens van een leerproces van andere orde, een soort 'oorspronkelijk leerproces' waarin de eigen identiteit geconstitueerd wordt. Betekent dit dan dat de ware identiteit opgevat moet worden als iets boventijdelijks, en dat het individu dat toegang heeft tot zijn ware identiteit daarmee deel heeft aan een absolute orde (die aan elke traditie voorafgaat) ? In welke zin moet het eigen-leermeester-zijn dan begrepen worden ? Kan in dat geval de ander nog wel leermeester zijn ? Wat draagt het inzicht dat de ander in zijn identiteit verwerft, bij aan mijn eigen zelfinzicht ? Welke betekenis heeft het onderscheid kind/volwassene nog, als de 'ware identiteit' steeds al een rol speelt ? Wellicht moet hieruit de conclusie getrokken worden dat het gezag van de ander als leermeester juist haar betekenis heeft in genoemd 'oorspronkelijk leerproces'. Maar wat houdt dit in ? Een gesitueerd socialisatieproces waarin het individu zijn maatschappelijke rollen leert spelen ? Dan zou het begrip 'ware identiteit' zijn zin verliezen, en daarmee ook het onderscheid kind/volwassene. Een uit een veelheid van rollen bestaande maatschappelijke identiteit hoeft misschien niet eens een harmonieuze eenheid te zijn. Of heeft het oorspronkelijk leerproces niet zozeer betrekking op de constitutie van de ware identiteit, alswel op die van het inzicht in de ware identiteit ? De vraag is dan hoe een leermeester hierbij behulpzaam kan zijn.

Bovenstaande bezwaren en vragen betekenen met name een kanttekening bij het Verlichtingsdenken. Het leerproces in de hier bedoelde zin, is gebonden aan subjectieve vrijheid omdat het een beroep doet op het subjectieve ('autonome') gebruik van de rede. Het probleem is echter dat verhouding tussen de individuen niet slechts als formele gelijkheid bepaald kan worden. Het leerproces heeft een substantieel moment. In de verhouding van de leerling tot zichzelf richt het zich op de identificatie met een *ware* identiteit en in verhouding tot de ander speelt substantiële ongelijkheid met de identiteit van de ander een belangrijke rol. In de volgende paragrafen zal ik nagaan hoe aan dit substantiële moment recht gedaan kan worden.

4. De praktijk van het leven als leermeester

Niemand kan het 'respect voor het individu' als waarde in stand houden, wanneer hij geen respect heeft voor zijn eigen individualiteit. Eigen individualiteit veronderstelt minstens een eigen zelfstandigheid. Zelfstandigheid kan niet eenzijdig het resultaat zijn van een leerproces, ongeacht of de leermeester een ander is of de leerling zelf. Leren is gebonden aan een subject dat het vermogen heeft om te leren, en daarom — in wat voor vorm dan ook — steeds al een eigen zelfstandigheid heeft. Het probleem is hoe die zelfstandigheid precies bepaald moet worden.

Een zelfstandigheid die er steeds al is, kan niet als iets tijdelijks genomen worden. Maar evenmin is de zelfstandigheid zonder meer ontijdelijk. Gezocht wordt immers naar de zelfstandigheid van een sterfelijk individu. 't Gaat kennelijk om de boventijdelijke identiteit van een tijdelijk individu. Deze eis is aan de ene kant een opluchting omdat de boventijdelijke identiteit nu tenminste gevrijwaard blijft van een mysterieuze bepaling als een onkenbare bovenzinnelijke identiteit. Aan de andere kant treedt er een nieuwe moeilijkheid naar voren. De verschijning van de boventijdelijke identiteit kan niet zo maar gedacht worden als de feitelijke leefpraktijk van een individu. Voor een dergelijk individu zou het onderscheid tussen ware en onware identiteit zinloos zijn. Het zou handelen om een individu dat — gedetermineerd als het is door zijn eigen wezen — tot geen enkel leerproces in staat is.

De zelfstandigheid van het individu, vereist dat het zo bepaald wordt, dat het zelf inhoud geeft aan zijn individualiteit. In eerste instantie lijkt dit wellicht in strijd met de aangenomen boventijdelijke identiteit. Dat dit niet zo hoeft te zijn, zal ik nu verduidelijken door kritisch in te gaan op het identiteits-begrip zoals dat door Richard Rorty wordt voorgesteld.¹

Philip Larking spreekt in een gedicht over de "blinde inprenting waaraan onze gedragingen steeds blootstaan". De uitdrukking 'blinde inprenting' wordt door Rorty gebruikt om een tweedeling binnen het Westerse denken te illustreren. De grote filosofen uit de traditie — te beginnen met Plato — hebben deze 'blinde inprenting' geduid als een universeel menselijk wezen: "Deze inprenting zou niet blind zijn, omdat zij *niet* slechts een zaak van toeval, loutere contingentie zou zijn. Zij zou noodzakelijk, wezenlijk, doelgericht, constitutief zijn voor wat een mens behoort te zijn. Zij zou ons een doel, het enig mogelijke doel, geven, namelijk de volle erkenning van de noodzaak bij uitstek, het zelfbewustzijn van ons wezen. De notie van een 'transcendent' menselijk wezen, is — aldus Rorty — met name door Freud en Nietzsche ondermijnd. Moraliteit en waarheid worden door hen teruggevoerd op contingente verhoudingen. De 'blinde inprenting' verliest zijn goddelijke zin. "Wat Nietzsche en Freud verbindt is deze poging — de poging

om een blinde inprenting niet als onwaardig te beschouwen om onze levens of gedichten te programmeren". Het menselijk zelf wordt nu begrepen als een 'weefsel van contingenties'. Dit betekent echter niet dat de mens veroordeeld is tot een anoniem gedetermineerd-zijn. De 'blinde inprenting' (nu begrepen als het netwerk van contingente verhoudingen waarin het individu zich bevindt), kan in een creatief proces omgesmeed worden tot een toegeëigende impressie "door die inprenting her te beschrijven in termen die, al is het maar marginaal, van het individu zelf zijn". Aan deze herbeschrijving kan een zekere *rationaliteit* toegekend worden "als een mechanisme dat contingenties met elkaar in overeenstemming brengt". Deze rationaliteit hoeft echter niet begrepen te worden als een universele, bovenindividuele rationaliteit. De identiteit die het zelf in zijn herbeschrijving voortbrengt, is als de identiteit van een gedicht. Daarom kan zij ook een unieke individualiteit betekenen, als het zelf erin slaagt woorden te gebruiken, zoals die nooit eerder zijn gebruikt.

De kritiek die op Rorty valt uit te oefenen ligt voor de hand. Het zelf dat zichzelf creëert in een creatief interpretatieproces, moet er steeds al zijn. Weliswaar niet ten volle. In zover het zijn blinde inprentingen niet tot eenheid heeft gesmeed, kent het zelf zichzelf nog niet, is het nog oningevuld, moet het zichzelf nog creëren. Maar tevens is er al een zelf dat in staat is zich de contingenties toe te eigenen. Voor deze toeëigening moet er een maatstaf bestaan. Deze wordt ook door Rorty genoemd : de toeëigening van contingenties is een '*rationeel*' proces. Deze ratio kan niet op haar beurt als iets contingents begrepen worden. Dat zou er op neer komen dat de mens als ratio weliswaar zijn eigen leermeester is, maar dat deze leermeester zich in niets onderscheidt van de leerling. Als de leerling slaagt in een zekere zelfidentificatie, kan achteraf gezegd worden dat er een ratio (leermeester) in het spel was. En zelfs dat kan niet, want er valt überhaupt niet uit te maken wanneer er feitelijk sprake is van zelfidentificatie.

Wie over een zelf spreekt, ontkomt er niet aan een beroep te doen op een boventijdelijke identiteit. Weliswaar verschijnt deze identiteit steeds ook in de tijd. Zij komt tot uitdrukking in een concrete levensgeschiedenis. De vraag is alleen hoe. Want er valt niets in te brengen tegen het uitgangspunt van Rorty dat een leven bloot staat aan blinde inprentingen. Als mogelijkheid blijft over dat het werkelijke leven de resultante is van een zelfuitdrukking die tevens bepaald wordt door de contingente werkelijkheid waarin het zelf zich uitdrukt. Bijgevolg moet er geïnterpreteerd worden *in hoeverre* het werkelijke leven als zelfuitdrukking genomen kan worden. Maar wat is het criterium van deze interpretatie ? We hebben al gezien waarom een vooraf gegeven, empirisch zelf als criterium niet voldoet. Wellicht biedt dan een boventijdelijk, 'noumenaal' zelf uitkomst. Dit zelf is naar inhoud genomen weliswaar onkenbaar, maar kan in formele zin toch

geponeerd worden als de instantie die de interpreterende act van het zelf draagt. Als duurzame instantie van interpretatie moet het noumenale zelf een vrije verhouding blijven innemen tot het werkelijke leven dat het interpreteert. Het noumenale zelf kan daarom nader bepaald worden als een *vrij zelf*. Voor Kant impliceert dit dat het werkelijke leven slechts als uitdrukking van het noumenale zelf geïnterpreteerd kan worden, als hierin een handelen in tot uitdrukking komt, dat beschreven zou kunnen worden in een algemene wetmatige vorm.

Het zelf dat zich in zijn leven tot uitdrukking brengt, kent zichzelf ten dele. Inhoudelijke zelfbewustwording heeft mede de vorm van een zelfidentificatie met wat in het werkelijke leven praktisch wordt uitgedrukt. In die zin kan de praktijk van het leven een leermeester genoemd worden. De leerling van deze meester kan niet eenzijdig geïdentificeerd worden met de meester, als het individu dat in een door de praktijk van zijn leven leert zelfstandig te zijn. Een puur contingent zelf is strikt genomen geen zelf, juist omdat het geen eigen zelfstandigheid heeft. De zelfstandigheid die geleerd moet worden, moet in een bepaalde vorm steeds al aanwezig zijn. Deze vorm kan evenwel niet verstaan worden als het noumenale zelf; dit is weliswaar zelfstandig, maar kan slechts gekend worden als een (algemeen) *vrij* subject, niet als een niet-verwisselbaar individu. De zo gedachte zelfstandigheid is met andere woorden geen *individuele* zelfstandigheid. Het zelf dat inzicht moet verwerven in zijn eigen zelfstandigheid, is als een interpreterend en handelend zelf zijn eigen leermeester. Maar het heeft aan deze zelfscholing niet genoeg. Er zijn andere leermeesters nodig.

5. De Ander als leermeester

Het oorspronkelijke zelf kan niet als contingent gedacht worden, omdat het zelf dan pas tot zelf wordt in een subjectieve interpretatie. Maar het kan evenmin geïdentificeerd worden met het noumenale zelf in de zin van Kant. Dit zelf is slechts een *subjectieve* poging om de subjectiviteit van het zelf te doorbreken. In deze paragraaf wil ik nagaan of de objectiviteit van het zelf, en daarmee zijn ware zelfstandigheid, wellicht gedacht kan worden door een beroep te doen op Levinas.² Daarom geef ik een korte samenvatting van zijn positie.

De Ander, en alleen de Ander kan leermeester zijn waar het de eigen zelfstandigheid betreft, omdat deze pas in verhouding tot de Ander werkelijk kan zijn. Dit laatste is gebonden aan twee condities. In de eerste plaats aan de zelfstandigheid van de Ander. Hij moet over een vrije wil beschikken. Deze mag evenwel niet in kantiaanse zin begrepen worden: als noumenale wil. Zo kan de vrije wil van een *eindig* wezen — aldus Levinas — niet bepaald worden. De mens moet zijn vrijheid aan zichzelf ontlenuen, niet aan een goddelijke orde. De

consequentie hiervan is dat Levinas de 'differentie' die Kant aanbrengt tussen noumenale en fenomenale orde, nu als een 'differentie' binnen de orde van de eindige werkelijkheid moet trachten te denken. De wil van de Ander is zowel vrij als eindig. Vrij betekent hierbij allereerst : onafhankelijk van mij, op geen enkele manier door mij bepaald. Tussen mij en de Ander moet daarom een absolute differentie bestaan, binnen het domein van de eindige werkelijkheid. In de opvatting van Levinas is de relatie tot de Ander er daarom niet een van liefde; noch kan zij bepaald worden binnen de context van één en dezelfde traditie; evenmin is zij symmetrisch van aard, als een relatie van wederzijdse erkenning tussen gelijken. Maar hoe kan er dan op positieve wijze inhoud gegeven worden aan deze relatie ? De betrekking is — aldus Levinas — a-symmetrisch : zij geldt niet de gelijke, maar de *outcast*. Deze valt inderdaad buiten de sfeer van liefde en traditie; om lief te hebben is verwantschap nodig, en om tot een traditie te behoren kan je bestaan niet slechts marginaal zijn (als 'weduwe, wees, vreemdeling'). De eigen zelfstandigheid van de *outcast* drukt Levinas uit door te zeggen dat deze meester van zichzelf is.

Met dit alles is nog niet duidelijk waarom het zelf überhaupt een relatie tot de anderen in zou nemen. In tegendeel : een absolute differentie lijkt elke relatie veeleer uit te sluiten. Hier komt echter de tweede conditie om de hoek kijken waardoor de Ander tot leermeester van mijn zelfstandigheid kan worden. Levinas kent de Ander een functie toe die in een bepaald opzicht op het kantiaanse geweten lijkt. Zoals mijn geweten tot mij kan spreken en daarmee een ethische dimensie opent, zo geldt dit hier voor de Ander. Door zich uit te spreken confronteert de Ander mij met het absoluut Andere. Dat heeft een dubbel effect. Aan de ene kant word ik mij van mijzelf bewust als een eindig wezen en aan de andere kant behoor ik recht te doen aan de Ander. Juist omdat de Ander absoluut is, kan hij niet in onverschilligheid genegeerd worden. Maar : tegelijk blijft de Ander een Ander, die *gescheiden* is van mijn wezen, zodat ik mijn eindige zelfstandigheid blijf behouden (en bijvoorbeeld niet door een geweten met één been in de absolute werkelijkheid kom te staan).

De verhouding tot de Ander opent niet alleen een ethische, maar ook een religieuze dimensie. Niet omdat de Ander god is (dat is hij niet), maar omdat het bewustzijn van mijn eindigheid dat de Ander mij geeft, een verlangen naar het goddelijke oproept : een verlangen 'uit luxe', een verlangen méér te zijn dan mijn eigen wezen, een hang om mijn eindigheid te overwinnen.

De manier waarop Levinas de zelfstandigheid van het zelf tracht te garanderen, centreert zich rond zijn begrip van de Ander als leermeester. Doorslaggevend hierbij is niet het filosoof-zijn van de Ander, maar zijn vrijheid. Ik meen echter dat de differentie-verhouding tussen mij en de Ander, waarin volgens Levinas deze vrijheid verschijnt, niet houdbaar is. Genoemde verhouding

is er niet slechts één van scheiding, maar moet tevens a) binnen de context van een *traditie*, b) als een *symmetrische* en c) als een verhouding van *liefde* begrepen worden. In de volgende paragraaf geef ik hiervoor mijn argumenten.

6. De traditie, de rede en de ander als leermeester

i. de traditie

Aan de verhouding tot de Ander gaat niet het genieten vooraf — in de zin van Levinas —, maar een *onmiddellijke* verhouding tot de Ander, waarin deze nog niet als de *absolute* Ander tot gelding komt. Wie zijn identiteit wil vormen, moet zich te voren met een ander geïdentificeerd hebben. Pas na het doorlopen van deze identificatie is *zelf*-identificatie en een verhouding tot de ander als Ander mogelijk.

De onmiddellijke identificatie-verhouding tot de ander is niet a-symmetrisch. In zekere zin is zij noch symmetrisch, noch a-symmetrisch, omdat er nog geen sprake is van een verhouding in eigenlijke zin. Maar evenzogoed kan gezegd worden dat de verhouding zowel symmetrisch is, als a-symmetrisch. A-symmetrisch omdat de identificatie eenzijdig is. Ik identificeer me met de ander, de ander niet met mij. Symmetrisch omdat de ander een verwant is. Juist om die verwantschap identificeer ik me : de ander lijkt reeds te zijn wat ik moet worden, en daarom is de ander steeds al gelijk aan mij. In die zin kan de verhouding tot de ander hier ook aangeduid worden als een genieten. De ander is geen vreemde. Door me in te laten met de ander, door de ander in mij toe te laten, meen ik onmiddellijk mijzelf te genieten. Liefde zou hier een te gereflecteerde term zijn.

De verhouding die ik hier bedoel, heeft alles te maken met wat in de psychologie 'basic trust' wordt genoemd. Alleen is ook een term als 'vertrouwen' te gereflecteerd. Wie kan vertrouwen kan ook wantrouwen, is in ieder geval al iemand. Op het spel staat echter het bestaansrecht dat iemand überhaupt kan 'claimen'. De wording van dit bestaansrecht is zo kwetsbaar, dat het geen enkele tegenkracht kan verdragen. De zekerheid van het bestaansrecht moet steeds al gegeven zijn. De identificatie met de ander moet een onomstreden vanzelfsprekendheid zijn. In onze cultuur krijgt deze vanzelfsprekendheid in eerste instantie vorm binnen de traditie van het gezin. Wie niet accepteert dat zijn kind zich met hem identificeert, geldt niet als goede ouder. Wie in onze cultuur is opgegroeid vindt het vanzelfsprekend dat hij die identificatie toe moet laten.

Identificatie met de ander is het elementaire leerproces. Dit kan toegelicht worden aan het leren spreken. Het elementaire spreken is niet het spreken van de Ander die zich uitspreekt, maar een identificatie met het spreken van de ouders. Het leren spreken heeft niets met een differentie-verhouding te maken, maar is

van-zelf-sprekend : het onbedreigd invoegen van het kind in de taalgemeenschap waartoe zijn ouders behoren. Voor een kind dat het spreken eenmaal heeft geleerd, is dit zó vanzelfsprekend, dat het spreken niet meer los te denken valt van zijn identiteit.

Identificatie blijft een rol spelen in leerprocessen van hogere orde. Denkers als Aristoteles, Hegel en MacIntyre benadrukken dat wie zich tot een zedelijk goed mens wil ontwikkelen, dat alleen maar kan wanneer hij steeds al leeft binnen een traditionele samenleving waarin het goede in en door menselijk handelen tot uitdrukking wordt gebracht. De identificatie moet hier het *ethos* van de samenleving gelden. En ook bij filosofische leerprocessen is identificatie tot op zekere hoogte van belang. Het is een onmisbaar moment bij filosofische schoolvorming.

De wortels van een filosofische school liggen dikwijls bij één bepaalde leermeester. Diens leer gaat deel uitmaken van de filosofische identiteit van zijn volgelingen. Ze zijn niet alleen aangeraakt door de geest die uit een bepaalde filosofie spreekt, maar in de persoon van de leermeester heeft deze geest ook een gezicht. Dergelijke schoolvorming heeft onmiskenbaar voordelen. Ze leidt tot de ontwikkeling van een gemeenschappelijke taal en traditie, waardoor de leden van de school verstaanbaar voor elkaar kunnen zijn. De keerzijde ligt in het gevaar van dogmatiek en de mogelijkheid om eenzijdig opgezogen te worden door een kant en klaar liggend filosofisch systeem.

Noch de vorming van individuele zelfstandigheid in het algemeen, noch de vorming van filosofische zelfstandigheid in het bijzonder kan identificatie ontberen. Maar het is duidelijk dat wanneer het hierbij zou blijven, niet zelfstandigheid, maar conformisme het resultaat is. Het leren van ware zelfstandigheid ontkomt niet aan het kritische moment van de rede.

ii. de rede

Het kritische moment van de rede is de inbreng die het Verlichtingsdenken geleverd heeft. Het leerproces van de Verlichting is gericht op zakelijke inzichten, waarvan de geldigheid onafhankelijk is van leerling en leermeester. Daarin schemert ook de *universaliteit* van deze inzichten door. Ze berusten niet op een specifiek geloof, maar op een bewijsvoering die op een intersubjectief navolgbare manier voltrokken moet kunnen worden.

Zakelijk, universele inzichten, betrekken zich op de eigen aard van iets. Daarbij moet in eerste instantie gedacht worden aan inzichten op zeer abstract niveau, zoals de basisinzichten die ten grondslag liggen aan de drie *Kritieken* van Kant : inzicht in de eigen aard van de levenloze natuur, de vrije wil en de esthetische dimensie. Maar er kan ook gedacht worden aan inzicht in het belang

van waarden die samenhangen met het begrip van de vrije wil, zoals integriteit, oprechtheid, eerlijkheid, tolerantie en solidariteit.

In termen van de Verlichting is de verhouding tussen leerling en leermeester primair symmetrisch van aard. Beiden beschikken over *dezelfde* rede, en nemen een gelijke verhouding tot de zaak in. De aandacht is gericht op de eigen aard van de zaak, de zaak *als* zaak. Betekent dit dan dat de eigenlijke leermeester in deze verhouding daarom de rede is? Worden leerling en leraar op gelijke wijze onderwezen door de rede? Hoe verhoudt de als leermeester gedachte rede zich tot het moment van de traditie? En hoe tot de *bijzondere* leermeester in de gestalte van een bijzonder individu?

Realiter worden universele wezensinzichten steeds ontwikkeld binnen een bijzondere traditie, die deze ook op haar specifieke manier verwoordt. Bovendien speelt het reële leerproces zich altijd af binnen het kader van een verhouding tussen bijzondere individuen, hetzij direct in een leerling/leermeester-verhouding, hetzij indirect door het lezen van een bepaalde auteur. In deze verhouding kan de bijzondere leermeester op tweeledige wijze een gezag uitoefenen dat niet in strijd is met het Verlichtingsideaal. Hij kan inzicht bijbrengen in het onderscheid tussen de *verwoording* van een bepaald wezensinzicht die hoort bij een bepaalde (filosofische) traditie en dit wezensinzicht zelf. De leermeester kan met andere woorden de specifieke traditie tot zelfbewustzijn brengen waarin zowel hijzelf als de leerling staat. In de tweede plaats kan de leermeester zijn gezag ontleen aan zijn functie als bemiddelaar. Niet als de directe bemiddelaar van inzicht (want dat moet de leerling autonoom voltrekken), maar als een indirecte: door te bemiddelen tussen de verwoording waarin de traditie haar inzichten giet en de taal van de leerling. De taal van de leerling kan door de leermeester tot spreken gebracht worden, zodat de eerste weet wat hij eigenlijk bedoelt en kan nagaan of zijn bedoeling een redelijke zin heeft.

De abstracte inzichten van de Verlichting zijn *formeel*. Het blijven daarom tot op zekere hoogte slechts *mogelijke* inzichten. Met het inzicht in de vrije wil, is nog niet duidelijk wat de werkelijkheid van de vrije wil betekent op het niveau van het reële individu. De liefde en het charisma die tot de werkelijke vrijheid behoren, ontbreken.

iii. *differentie en liefde*

Traditie en rede sluiten elkaar niet uit. De zakelijke inzichten van de rede worden verwoord in een traditionele taal. De leerling die zich met een traditie of een gegeven identiteit identificeert, hoeft zich niet slechts te conformeren. Zijn conformisme kan overwonnen worden wanneer hij inziet dat in een traditie algemene inzichten op een specifieke manier tot uitdrukking gebracht worden, of

dat elke reële identiteit slechts de verschijningsvorm is van het ware begrip van die identiteit. Het inzicht in de eigen aard van de werkelijkheid is voor allen gelijk. Als wezens die tot dit inzicht in staat zijn, verhouden leerling en leermeester zich symmetrisch tot elkaar. Hun a-symmetrische relatie betreft hun onderscheiden verhouding tot de traditie en de verschijningswereld.

De algemene inzichten van de rede van de Verlichting verdragen zich echter niet met respect voor het bijzondere. De traditie is slechts relevant in zoverre ze algemene inzichten tot uitdrukking brengt, en zou eigenlijk opgeheven moeten worden. Het inzicht in de eigen aard van een individu is in principe een algemeen inzicht. Daardoor wordt het individu van zijn individualiteit beroofd. Niet het oneindige respect voor het bijzondere individu is van belang, maar het algemene inzicht in het-individu-zijn überhaupt. Hoe algemener een inzicht, hoe waardevoller.

Om het respect voor het bijzondere individu te winnen, moet het eenzijdig formele inzicht van de Verlichting overwonnen worden. Niet slechts het dat-zijn, maar het wat-zijn van het individu moet in het begrip tot uitdrukking komen. Het individu stelt zich als individu, het brengt zich als individu voort in en door zijn bijzondere handelen. Tot het individu behoort zijn werkelijkheid, het leven dat het praktisch voltrekt.

De laatste formuleringen doen aan Rorty denken. Het individu dat zichzelf voortbrengt in een creatief proces. Tot op zekere hoogte wil ik ook bij Rorty aansluiten. Het individu moet zichzelf voortbrengen, en is daarbij gebonden aan contingente verhoudingen: zonder identificatie met de traditie waaruit het voortkomt, kan het individu zich überhaupt niet ontwikkelen. Maar tevens transcendeert het wordende individu de contingente verhoudingen. In de eerste plaats formeel, doordat elk individu bepaald moet worden als een verhouding van zelfidentificatie. In die zin verhouden ze zich symmetrisch tot elkaar. Maar ook reëel. Het proces van zelfidentificatie kan niet puur praktisch begrepen worden, als de zich voltrekkende levensloop waarin feitelijk een eenheid tot uitdrukking gebracht wordt. De eenheid van het individuele leven is niet zomaar voor handen, maar moet tot stand gebracht worden in een interpretatieproces. Het probleem hierbij is welk criterium de interpretatie leidt.

Genoemd criterium kan niet zelf contingent zijn, omdat de aangebrachte ordening dan afhankelijk zou blijven van *toeval*. Op de een af andere manier moet er een *differentie* gedacht worden tussen de feitelijk verschijnende levensloop en het *wezen* van de individualiteit die zich hierin uitdrukt. Om deze differentie te verbinden met de ander — zoals Levinas dat op een bepaalde manier doet — is hier zo gek nog niet. Voor de ander verschijnt het individu steeds al op een geordende wijze, door de veelheid van maatschappelijke rollen die hij vervult. Gezegd kan worden dat het wezen van het individu datgene is wat de onderschei-

den rollen binnen een eenheid plaatst. Kant bepaalt deze eenheid *negatief*, als de vrije wil die principieel niet samenvalt met één van de door haar uitgeoefende rollen. Het voordeel van deze benadering is dat de differentie tussen het wezen van het individu en zijn feitelijke levensloop gehandhaafd blijft. Het nadeel is echter dat het individuele wezen niet positief als een eindig wezen bepaald kan worden. Dat komt anders te liggen in een conceptie waarin gesteld wordt dat het individuele wezen verschijnt in vele rollen. Deze figuur is bij Levinas aanwezig wanneer hij de Ander karakteriseert als iemand die meester van zichzelf is als hij zich uitspreekt. Het wezen van de Ander verschijnt in zijn spreken. Hier is het nadeel echter dat de differentie verloren gaat. In welke zin drukt de *Ander* zich uit in zijn spreken? De *Ander* valt niet samen met zijn spreken, want daarmee zou hij te gronde gaan als de *Ander* die zich uitspreekt. Weliswaar keert de differentie bij Levinas op een ander niveau terug — als de differentie tussen mij en de *Ander* —, maar dat blijft erg gekunsteld. Als ik mijn verhouding tot de *Ander* als zodanig kan denken, kan ik ook de verhouding van de *Ander* tot mij denken. Voor de *Ander* ben ik de *Ander*, zodat de a-symmetrie, die Levinas poneert, niet houdbaar is.

Het handelen of spreken van het individu moet als zelfuitdrukking begrepen worden, maar dan zó, dat hierbij de differentie tussen wezen (het individuele zelf) en uitdrukking gehandhaafd blijft. Dit is minder kryptisch dan het op het eerste gezicht lijkt: als ik iemands spreken opvat als zelfuitdrukking, roept zijn spreken kennelijk een zelf op, dat niet identiek is met het spreken. Het ontglipt hieraan als het boventijdelijke zelf dat zich in het tijdelijke spreken manifesteert. Tegelijk wordt in het spreken iets bepaalds uitgedrukt, dat tevens inhoud geeft aan het boventijdelijke zelf. In welke zin het bepaalde spreken inhoudelijke zelfuitdrukking is, valt echter nog te bezien.

De wording van het individu is gebonden aan een voortdurend interpretatieproces. Respect voor het individu kan zonder deze activiteit daarom geen gestalte krijgen. Maar door wie moet de interpretatie voltrokken worden? In de eerste plaats door het individu dat zich uitspreekt (of zich handelend tot uitdrukking brengt) zelf. Zonder zijn spreken is er geen individu. De interpretatie kan niet leiden tot een algemeen begrip van een bijzonder individu. Het bijzondere spreken moet steeds weer geïncorporeerd worden in het begrip, en elke nieuwe uitspraak kan het gevormde begrip teniet doen.

De interpretatie die het individu voltrekt, zijn actieve zelfidentificatie, is onlosmakelijk verbonden met de ander. De ander is daarom een noodzakelijke leermeester, zij het in andere zin dan bij Levinas. Het is niet alleen de ander die de differentie tussen het zelf en het spreken pas bewust kan maken, maar hij is ook een onmisbare schakel in het interpretatieproces: actieve zelfidentificatie veronderstelt de dialoog met de ander.

De hier bedoelde dialoog is aan strikte condities gebonden. In de eerste plaats moeten de dialoogpartners in hun spreken voor elkaar verschijnen als individuen die *zich* uitspreken. Dat betekent dat bij het spreken van de één, de ander zich onmiddellijk moet kunnen invoelen in het andere zelf. Zonder een relatie van liefde of vriendschap is deze dialoog niet mogelijk. Bovendien bestaat de dialoog niet uit algemene argumentatie, noch is haar doelstelling een 'gedeeld begrip'. Het doel is zelfidentificatie, door te interpreteren op welke wijze het zich uitspreken verstaan kan worden als uitdrukking van het zelf. Criterium voor deze interpretatie is het 'ingevoelde' zelf. Dit is geen algemeen criterium. Niet alleen omdat het als 'ingevoeld' criterium niet algemeen uitgedrukt is (daarvoor dient het interpretatieproces van de dialoog juist), maar ook, omdat de 'invoeling' van mijn eigen zelf niet hoeft te corresponderen met de wijze waarop de ander mijn zelf invoelt. Ook kan de dialoog niet gericht zijn op een gedeeld inzicht in mijn zelf (of dat van de ander). Dat zou de differentie tussen het zelf en zijn uiting teniet doen en het zelf te gronde richten. De dialoog kan produktief zijn en het zelfinzicht vergroten. Maar het verworven inzicht hoeft geenszins met de gesprekspartner gedeeld te worden. Beide partners kunnen verschillende inzichten opdoen, zonder dat dit tot tegenspraken hoeft te leiden. En het verworven inzicht sluit niets af. De dialoog kan alleen maar door uiterlijke oorzaken tot een eind komen.

De Ander is leermeester bij mijn zelfwording. Maar niet iedere ander. De ander kan een filosoof zijn. Bepaalde filosofen kunnen daarom mijn leermeester zijn. Maar zijn filosofen ook leermeester bij uitstek ? Een overweging die hiervoor zou kunnen pleiten, is dat iemand die inzicht heeft in de aard van het leermeesterschap, deze taak ook beter kan vervullen. Een andere overweging dat een filosoof de weg van actieve zelfidentificatie wellicht verder heeft afgelegd dan anderen. Dat zou betekenen dat de filosoof anderen overtreft in de volheid van zijn individualiteit. De volgende vraag luidt dan : wie moet er filosoof genoemd worden ? Introduceren de hier gegeven antwoorden geen circulariteit : iemand is filosoof in de mate waarin hij leermeester kan zijn, dialoogpartner in het proces van de vorming van het individu ? De filosoof wordt daarmee hersteld in zijn oude positie van degene die over levenswijsheid beschikt. Daar lijkt me niets op tegen. De consequentie is wel dat filosofisch inzicht in een zeer brede zin wordt opgevat. Allereerst als een inzicht dat in het leven geworteld is, dat als een doorleefd inzicht deel uitmaakt van de eigen persoonlijkheid. Hier wijst ook Hegel op, als hij opmerkt : "zoals dezelfde zedenspreuk uit de mond van een jongeling die deze zeer goed begrijpt, niet de betekenis en volheid bezit, die hij in het bewustzijn van een man van levenservaring heeft, omdat deze zich de volle draagwijdte realiseert van de zin die erin vervat ligt"³

In de tweede plaats hoeft filosofisch inzicht misschien niet altijd een begripelijke vorm te hebben. Ook artistieke uitdrukkingvormen kunnen deel uitmaken van de hier bedoelde dialoog.

Noten

*Deze bijdrage is een bewerkte versie van een lezing gehouden voor de Wijsgerige Vereniging Thomas van Aquino, d.d. 27 februari 1993.

¹Vergelijk R. Rorty, 'The contingency of selfhood', in *Contingency, irony, and solidarity*, Cambridge, Cambridge University Press, 1989, blz. 23-43.

²Vergelijk E. Levinas, *Totalité et Infini*, geciteerd uit de vertaling van Th. de Boer en Chr. Bremmers, *De Totaliteit en het Oneindige*, Baarn, Ambo, 1987, m.n. blz. 54-88.

³G.W.F. Hegel, *Logik*, Frankfurt/M 1986, blz. 55.